

Znaczenie przekładu specjalistycznych terminów anglojęzycznych dla rozwoju edukacji włączającej w Polsce

Aneta M. Kochanowicz 
Akademia WSB

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.19.3.10>

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, edukacja wysokiej jakości dla wszystkich, nowa terminologia, tłumaczenie terminów i pojęć, transfer wiedzy, akronimy

Abstrakt: Celem artykułu jest próba ukazania znaczenia przekładu specjalistycznych terminów anglojęzycznych na język polski dla rozwoju edukacji włączającej w naszym kraju. Nowe terminy i pojęcia pojawiają się w światowych badaniach nad zjawiskiem niepełnosprawności wraz z nowatorskimi koncepcjami, aktualizacją klasyfikacji międzynarodowych, pionierskimi produktami i technologiami oraz koniecznością dostosowania systemu edukacji do europejskich regulacji prawnych. W publikacji zastosowano metodę jakościowej analizy danych zastanych znajdujących się w publikacjach dostępnych w repozytoriach cyfrowych. Kwerenda była skoncentrowana na problematyce pojawiania się nowej terminologii w kontekście implementowania założeń edukacji włączającej. Autorka stwierdza, że przyswajanie języka specjalistycznego nie tylko kształtuje kompetencje językowe, ale również merytoryczne u nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych. Specjalistyczna biegłość językowa, transfer najnowszej wiedzy, przełamanie barier językowych oddziałują na świadomość społeczną i udoskonalanie praktyki edukacyjnej. Istnieje realne ryzyko, że bez wprowadzania polskiego przekładu wiele terminów i pojęć nie pojawi się w przestrzeni językowej ze względu na publikowanie przez polskich naukowców często wyłącznie w języku angielskim, zgodnie z trendem umiędzynarodowienia polskiej nauki.

Aneta M. Kochanowicz

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, nauczycielka dyplomowana, oligofrenopedagog, logopedka (specjalistka AAC i AT). Adiunktka w Katedrze Pedagogiki Akademii WSB. Autorka książki *Dziecko w śpiączce. Sens życia, sens troski*. Polska reprezentantka w akcji *Horyzont 2020 COST Action: CA19104 – Advancing Social inclusion through Technology and EmPowerment (Assistive Technology, Intellectual Disability, Autism, Empowerment)*. Współautorka oprogramowania eyeLearn (komercjalizacja wiedzy B+R) w ramach projektu „Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych z wykorzystaniem innowacyjnych metod terapeutycznych”. Partycypuje w działaniach PTP, PTS (Sekcja Socjologii Niepełnosprawności), europejskiego stowarzyszenia AAATE oraz międzynarodowego ISAAC.
e-mail: aneta.kochanowicz@hotmail.com



© by the author, licensee University of Lodz, Poland
This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Wprowadzenie

Język jako narzędzie myślenia i komunikacji umożliwia przekazywanie informacji, a także jest podstawowym instrumentem porozumiewania się przez osoby wykonujące określony rodzaj działalności zawodowej. Słownictwo fachowe, jako część słownictwa specjalistycznego, jest kierowane do konkretnego środowiska, przez co nie jest rozumiane przez ogół społeczeństwa. W Polsce nowa terminologia z zakresu edukacji włączającej z trudnością przenika do świadomości nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych (Skotnicka, 2019; Chrzanowska, 2021) czy środowiska akademickiego (Dumnicka, 2015). Z badań Beaty Skotnickiej (2019: 243) wynika, że nawet samo pojęcie edukacji włączającej wymaga wciąż rozpowszechnienia wśród nauczycieli.

Nowe terminy i pojęcia pojawiają się wraz z nowymi koncepcjami (Reicher, 2010; Beśić, 2020), z aktualizacjami klasyfikacji międzynarodowych (Morrison, 2016; Gaebel, Zielasek, Reed, 2017), z wdrażaniem pionierskich produktów i technologii, na przykład społecznej akceptacji wykorzystania robotów, z innowacjami technologicznymi w edukacji (Błeszyński i in., 2019; Bhattacharya i in., 2022; Brescia-Zapata i in., 2022; Beetz i in., 2023; Krägeloh i in., 2023) oraz z koniecznością dostosowania systemu edukacji do europejskich regulacji prawnych (Zalecenia Rady UE, 2018; UNESCO, 2020b). W anglojęzycznej przestrzeni lingwistycznej dotyczącej problematyki niepełnosprawności funkcjonują terminy i pojęcia, które nie są jeszcze powszechnie znane w polskiej oświacie, mimo że niektóre z nich są tłumaczone z języka angielskiego samodzielnie i używane przez polskich badaczy (Błeszyński i in., 2019; Szumski, 2019).

W międzynarodowych publikacjach naukowych można zauważyć, że pojęcia nie są już przez badaczy pojmowane klasycznie w duchu Arystotelesowskim, ale stanowią narzędzie myślenia i pozwalają na konstruowanie znaczeń w zależności od przyjętej perspektywy, np. historycznej, wartościującej, hermeneutycznej czy prospektywnej (Gajda, 2020: 15). Z historycznego punktu widzenia o pojęciach dotyczących niepełnosprawności można mówić od roku 1899, gdy niemiecki psychiatra Emil Kraepelin w szóstym wydaniu swojego podręcznika *Psychiatrie. Ein Lehrbuch für Studierende und Aerzte* podzielił choroby psychiczne na trzynaście grup, zaliczając do jednej z nich niepełnosprawność intelektualną (Kraepelin, 1899; Shorter, 2005). Chronologicznie można analizować i interpretować zjawisko niepełnosprawności w zakresie od edukacyjnego wykluczenia osób z niepełnosprawnością, segregacji (edukacja specjalna), przez integrację, do edukacji włączającej. Obecnie edukacja włączająca, jako międzynarodowa koncepcja wdrażana w różnych formalnych systemach szkolnictwa na całym świecie, opiera się na równości praw wszystkich ludzi i przeciwdziałaniu marginalizacji między innymi dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w dostępie do szkolnictwa ogólnego (Szumski, 2019: 18–19; UNESCO, 2020a; 2020b).

Rządy poszczególnych krajów podejmują w imieniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością decyzje polityczne o wdrażaniu edukacji włączającej (D'Alessio, 2011: 25). Od ich aktywności i determinacji zależy sposób i jakość transformacji szkolnictwa w tym zakresie. I tak na przykład w Nowej Zelandii mniej niż 1% dzieci uczy się w szkołach specjalnych czy w klasach specjalnych w szkołach

ogólnodostępnych (Hornby, 2014), w przeciwieństwie do australijskiego stanu Queensland, w którym dopiero w 2018 roku opracowano polityczne wytyczne i zapoczątkowano ideę inkluzji (Mavropoulou, Mann, Carrington, 2021). Różnice w projektowaniu i rozpowszechnianiu edukacji włączającej na świecie wynikają właśnie z zaangażowania polityków w kwestie oświatowe.

W Polsce w latach dziewięćdziesiątych XX wieku rozpoczęła się edukacyjna transformacja zgodnie z ideą równości i włączenia dzieci z niepełnosprawnością do ogólnodostępnego szkolnictwa (powstały pierwsze klasy integracyjne). Nowy paradygmat w pedagogice, czyli edukacja włączająca (Głodkowska, 2020: 25), jest implementowany w naszym kraju między innymi w związku z unijnymi wytycznymi wynikającymi z Traktatu Europejskiego oraz z Zaleceniami Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania (2018/C 195/01). Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej wydała w latach 2003, 2009, 2011 i 2021 publikacje (tłumaczone na 25 języków) promujące nadrzędną zasadę dostępu do wysokiej jakości edukacji włączającej, która określa, że specjalistyczne wsparcie jest dostępne w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych dla wszystkich dzieci go potrzebujących (nie tylko z niepełnosprawnością) w krajach unijnych (Ainscow, 2013: 147; Donnelly, Watkins, 2021: 12).

Perspektywa badawcza

Celem artykułu jest próba ukazania znaczenia przekładu specjalistycznych terminów anglojęzycznych na język polski dla rozwoju edukacji włączającej w naszym kraju. Posłużyłam się przede wszystkim metodą *desk research*, poddając jakościowej analizie publikacje zagraniczne i polskie, w których wystąpiły nowe terminy specjalistyczne dotyczące edukacji włączającej. Wtórna analiza danych pozwala na generowanie nowej wiedzy poprzez odsłanianie oryginalnej perspektywy z zachowaniem zasad proceduralnych (Johnston, 2014: 625). Z punktu widzenia badań jakościowych ten rodzaj zbierania danych umożliwia badaczom postawienie nowych pytań badawczych (wcześniejsze dane zostały zebrane w innym celu) (Boslaugh, 2007: 4), następnie identyfikację zbioru danych i ich refleksyjną analizę oraz krytyczną ocenę.

W swoich badaniach nad terminologią z zakresu edukacji włączającej wyszłam od następujących kwestii: nowe terminy i pojęcia z zakresu edukacji włączającej, analizowane, opisywane oraz interpretowane przez środowisko akademickie na świecie i w Polsce, terminy i pojęcia jeszcze nierozpowszechnione w polskich ogólnodostępnych placówkach oświatowych, kategorie, do jakich można przyporządkować nowe terminy. Moją ścieżkę badawczą wyznaczały również pytania: „Jakie znaczenie dla polskiej oświaty ma postulat wypracowania jednolitego i uniwersalnego systemu terminologicznego?”, „Czy możliwa jest jego standaryzacja (spójność aparatu pojęciowego) oraz rozpowszechnienie na szeroką skalę w Polsce?”, „Jaką rolę odgrywa środowisko akademickie we wprowadzaniu, definiowaniu pojęć na grunt polski oraz objaśnianiu znaczenia używanych przez siebie terminów?”, „Dlaczego pojawił się publikacyjny »galimatias językowy« z wprowadzaniem polskich wersji językowych?”.

Po sformułowaniu pytania badawczego wyszukiwałam dane według osi czasu – od najnowszych (styczeń – luty 2023 r.) do najstarszych, w zależności od udostępnionych w bazach anglojęzycznych, np. od 2000 roku w Science Direct (Elsevier), na początku metodą swobodnego tekstu, później z użyciem filtrów wyszukiwania (rodzaj tekstu, dziedzina nauki, subdyscyplina, analiza tytułów oraz abstraktów, słowa kluczowe). Kryteria włączenia pozycji anglojęzycznych oraz polskojęzycznych z repozytoriów wynikały z głównego pytania badawczego, a także z pytań szczegółowych – uwzględniłam w przeglądzie publikacje naukowe: pozycje anglojęzyczne $n = 48$, pozycje polskojęzyczne $n = 49$, strony internetowe (akty prawne, inne) $n = 7$, źródła literatury szarej (własne zasoby) $n = 3$. Dokonałam jakościowej analizy danych zastanych zawartych w artykułach z baz elektronicznych, czyli formalnych repozytoriów (Heaton, 2008): Legalis, Science Direct (Elsevier), Springer Link, Google Scholar, PubMed, ResearchGate.

Moja kwerenda dotyczyła głównie zagadnień związanych z projektowaniem i rozpowszechnianiem edukacji włączającej pod kątem nowej terminologii z lat 1994–2023 (UNESCO, 1994; Boyle, Allen, 2023). Nie koncentrowałam się na znaczeniu terminologii w kontekście historycznym (od przestarzałych, nieodpowiednich form określania problematyki niepełnosprawności czy osób z niepełnosprawnością do słownictwa wyrażającego szacunek) ani na koncepcjach czy wartościach, które warunkowały te przemiany. Takiej pogłębionej analizy dokonali Sławomir Olszewski i Katarzyna Parys (2016) czy Joanna Głodkowska (2020: 17). Jak piszą autorzy książki *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*, z punktu widzenia badacza łatwiej analizować przeobrażenia terminologiczne niż je implementować, po czym czytelnikowi pozostawić wybór co do terminów jego/jej zdaniem adekwatnych (Olszewski, Parys, 2016: 7–8). Nie prowadziłam też rozważań nad oceną, jakie nazewnictwo jest optymalne i z jakiego powodu (Thurm, Srivastava, 2022). Nie chodziło mi również o krytyczny językowy opis postrzegania niepełnosprawności, np. jako konstruktu społeczno-kulturowego w opozycji do modelu medycznego (Twardowski, 2018: 98). Reinterpretowałam dane pod kątem konieczności dokonywania tłumaczeń terminologii z zakresu edukacji włączającej na grunt polski, ze względu na rozpowszechniony paradygmat umiędzynarodowienia badań naukowych i wyraźnie narastający trend publikowania wyłącznie w języku angielskim (Andrzejewska i in., 2015; Szumski, Smogorzewska, Grygiel, 2019; Krause, 2021; Błeszyński i in., 2022).

Od dwudziestu lat pracuję jako nauczyciel-logopeda w placówkach dla dzieci z niepełnosprawnością, a także w szkole ogólnodostępnej. Uczestniczę przede wszystkim w akademickim kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w zakresie zagadnień związanych z edukacją włączającą, również terminologicznych. Swój kontakt ze środowiskiem studentek i nauczycielek wykorzystałam do rozmów skoncentrowanych na problematyce znajomości nowej terminologii. Tworzyłam też „mentalne notatki” (ang. *headnotes*) (Hastrup, 2008: 69) jako pewien specyficzny rodzaj wiedzy, czyli stosowałam elementy etnografii przedtekstowej, o których Anthony Cohen pisze, że rozwijają i budują naszą wiedzę jeszcze długo po tym, jak przestajemy ludzi obserwować i z nimi rozmawiać (Cohen, 1992: 339). Źródłem wiedzy stają się również doświadczenia zapisane w pamięci badacza. W literaturze naukowej jest to rozumiane jako specyficzna umiejętność fenomenologiczna – wiedza przedtekstowa. Nie przynależy ona do świata intuicji, lecz jest drogą,

procedurą, a także aktem objaśniania znaczeń życia społecznego. Ta procedura – czy też rygor budowania wiedzy – tworzy łańcuch z etnograficznych notatek, w tym „mentalnych notatek” (Rakowski, Patzer, 2018: 13).

Jestem przekonana, że nieprecyzyjne definicje i niepoprawnie używane terminy są ogromną przeszkodą w konstruowaniu wiedzy. Moim zdaniem odpowiedź na pytanie o to, czy współczesny nauczyciel potrafi odczytać takie skróty i ich znaczenie, jak np. BYOD (Benigno i in., 2014), EGAT (Hsieh i in., 2021) czy UDL (Domagała-Zyśk, 2020; Knopik i in., 2021) i QIAT (Zabala i in., 2000; Zabala, Carl, 2005), odgrywa fundamentalną rolę w poszerzaniu świadomości społecznej i zmianie praktyki edukacyjnej w kontekście implementowania edukacji włączającej w Polsce.

Kontekst językowy

W krajach rozwiniętych i rozwijających się zasadnicze znaczenie w postrzeganiu niepełnosprawności oraz kształtowaniu polityki edukacyjnej względem dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością miały i mają konteksty: historyczny, filozoficzny, etyczny, kulturowy, społeczny i medyczny. Moim zdaniem obecnie najważniejszy jest kontekst językowy. U nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, którzy nie wiedzą, że istnieją nowoczesne koncepcje, rozwiązania, wyniki badań oparte na dowodach, doświadczenia oraz urzędnicy, nazwane bądź opisane w międzynarodowej przestrzeni lingwistycznej, pogłębiają się obawy związane z pracą z grupą dzieci zróżnicowaną pod względem rozwojowym i możliwości edukacyjnych. Bez przekładania na język polski terminów i pojęć funkcjonujących w krajach o dłuższej tradycji i większych osiągnięciach w zakresie edukacji włączającej środowisko pedagogiczne jest pozbawione szansy na poszerzenie horyzontów myślowych oraz ewoluowanie praktyki edukacyjnej.

W literaturze przedmiotu pojawiają się i współwystępują obok nazwy *pedagogika specjalna* (równolegle stosowane jako synonimy – najszerszy zakres znaczeniowy lub rozłącznie jako działy pedagogiki specjalnej) również terminy: *ortofrenia*, *deksiopedagogika*, *pedagogika terapeutyczna (lecnicza)*, *pedagogika rewalidacyjna*, *defektologia* czy *psychopedagogika specjalna* (Grzegorzewska, 1964: 3; Olszewski, Parys, 2016: 24–40). Kwestię zakresów znaczeniowych terminów *pedagogika specjalna* i *ortopedagogika* poruszał także Adam Mikrut (2009: 69). Wśród akademików toczy się obecnie dyskusja nad przekształceniem nazwy *pedagogika specjalna* (subdyscyplina pedagogiki) w określenie *edukacja włączająca*. Towarzyszyłaby temu zmiana nazw kierunku studiów, przedmiotów, organizacji i towarzystw naukowych. Z całą pewnością kwestie terminologiczne naznaczają sposób myślenia (symboliczna przemoc języka), a język kształtuje nasz obraz świata (Bourdieu, 1991). Przykładem może być zastąpienie w światowej literaturze terminu *stan wegetatywny* pojęciem *syndromu niereaktywnego czuwania* (ang. *unresponsive wakefulness syndrome* – UWS) (Kochanowicz, 2016: 52, 277).

Jak zauważa Marzena Dycht, namysł nad tożsamością pojęciową pedagogiki specjalnej „obnaża, niestety, istniejące opóźnienia terminologiczne, teoretyczne i dydaktyczne, nieprzystające do aktualnego jej stanu doświadczeń i działań” (Dycht, 2014: 56). Autorka zauważa również, że nauczyciele

mają problem ze zrozumieniem nowych pojęć związanych ze zjawiskiem niepełnosprawności. Tymczasem wdrażanie edukacji włączającej dokonuje się nie tylko poprzez zmianę metodyki, sposobu realizacji programów nauczania czy dostosowanie infrastruktury szkolnej (Ainscow, 2005: 7), ale także poprzez zastosowanie adekwatnego języka i terminologii (Makoelle, 2020: 1). Z perspektywy naukowej potrzeba tworzenia nowych polskich terminów wynika również z zastępowania w języku angielskim istniejących terminów nowymi. Jest to szczególnie pilne w przypadku, gdy zmienia się treść lub zakres pojęcia, co powoduje jego dezaktualizację (Gałkowski, 2000: 168; Dycht, 2014: 56; Tomaszczyk, 2014: 30). Jak zwraca uwagę Jacek Tomaszczyk:

[...] terminologia stanowi przedmiot zainteresowania badaczy wielu specjalności, ponieważ odpowiednio uporządkowany, spójny zbiór terminów i definicji pojęć należących do pola pojęciowego danej dziedziny znacząco wpływa na dynamikę jej rozwoju. Terminologia jest także obiektem badań interdyscyplinarnych, mających na celu pogłębienie wiedzy na temat terminów i reprezentowanych przez nie pojęć w różnych aspektach: lingwistycznym, kognitywnym, socjokulturowym (komunikacyjnym) oraz technicznym, związanym przede wszystkim z organizacją i udostępnianiem zasobów terminologicznych (Tomaszczyk, 2014: 7).

Zgodnie z semantyką terminologiczną termin, jako mentalny wzorzec formy wyrażeniowej, jest przypisany do pojęcia. Wojciech Włoskowicz pisze, że:

[...] termin (mentalny wzorzec formy wyrażeniowej, możliwy do utożsamienia z Saussure'owskim *signifiant*) przypisany jest do pojęcia (mentalna jednostka wiedzy, „jednostka myśli”, *signifié*). Obie te strony terminologicznego znaku językowego są więc mentalnymi wzorcami, które mają swe poszczególne realizacje: w przypadku terminu będzie to mowna lub pisemna materialna realizacja w określonej substancji (*fonia/grafia*), w przypadku zaś pojęcia „realizacją” w rzeczywistości pozajęzykowej jest konkretny egzemplarz obiektu przynależnego do kategorii konstytuowanej przez pojęcie (Włoskowicz, 2018: 76).

Można zauważyć, że pojęciom przyporządkowuje się jednoznaczne terminy, dzięki którym zmniejsza się objętość komunikatu (jedno- lub nawet kilkuwyrazowy termin jest krótszy niż definicja), dzięki temu komunikujemy się szybko i precyzyjnie. Wyrażanie i gromadzenie wiedzy odbywa się przecież za pomocą języka specjalistycznego (Michałowski, 2017: 10). W związku z tym można obawiać się, że przyrost publikacji polskich naukowców z czasem wyłącznie już w języku angielskim (Szumski, Smogorzewska, Grygiel, 2019; Krause, 2021; Bleszyński i in., 2022) sprawi, że polski odpowiednik danego terminu nie pojawi się wcale.

Zgodnie z nurtem neopragmatycznym (R. Rotry) można stwierdzić, iż język łączy się z działaniem i oddziałuje na myślenie. Dlatego jako badaczka dostrzegam szansę na zmianę zbiorowej świadomości językowej polskiej wspólnoty szkolnej i akademickiej poprzez odpowiedzialne przekładanie na język polski specjalistycznego anglojęzycznego nazewnictwa w tekstach naukowych. Dzięki temu i ze względu na nową rzeczywistość językową można projektować konieczne zmiany w polskiej

edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Zdaniem Stanisława Gajdy „terminy stanowią nieodzowny i ważny składnik nauki oraz jej dyskursu. Naukowe zainteresowanie leksyką specjalistyczną ma już swoje spore tradycje i znaczne osiągnięcia” (Gajda, 2020: 7). Jak podsumowuje Weronika Szumińska:

Innymi słowy, tłumacz sięga po słownik terminologiczny z innym zasobem wiedzy i innymi potrzebami niż pozostali czytelnicy. Zgodnie zaś z licznymi postulatami ścisłego dopasowywania rodzaju słownika i przede wszystkim kategorii podawanych w nim danych do konkretnych potrzeb i umiejętności projektowanego użytkownika, należy przyjąć, że słownik terminologiczny skonstruowany specjalnie dla tłumacza różniłby się zasadniczo od słownika tej samej dziedziny wiedzy stworzonego z myślą o ekspercie czy adeptcie. Rosnące znaczenie i złożoność tłumaczeń specjalistycznych w podlegającym ciągłej globalizacji świecie informacji wydaje się zaś być wystarczającym uzasadnieniem dla celowości wydawania słowników specjalnie na potrzeby tłumaczy (Szumińska, 2013: 170).

Jednak czy słowniki (terminologiczne bądź specjalistyczne) zawierające nowe nazewnictwo powinny być tworzone tylko dla tłumaczy?

Przekładanie nowych terminów – dylematy

Odpowiadając na pytanie „Dlaczego pojawił się publikacyjny »galimatias językowy« z wprowadzaniem polskich wersji językowych?”, zauważam, że jednym z problemów w tłumaczeniu na język polski angielskich terminów specjalistycznych jest stosowanie przez polskich badaczy zapożyczeń, kalek językowych albo różnych wersji przekładu tego samego słowa w obrębie jednej dyscypliny lub różnych dyscyplin. Przykładem nieładu może być użycie terminu *eye-tracking*. W Polsce wśród praktyków rzadziej mówi się w tym przypadku o „okulografii” lub „śledzeniu wzroku”, a częściej używa właśnie terminu *eye-tracking* (z łącznikiem) lub *eye tracking* (bez łącznika, z przerwą) (Duchowski, 2002: 456; Błeszyński i in., 2019: 54) czy przymiotnika w wersji spolszczonej: *eye-trackingowa/eye trackingowa*. Jest to efekt globalizacji zwrotów językowych (Vessoyan i in., 2018: 231). Jeśli chodzi o wyraz *eye-tracking/eye tracking*, to jest on również za granicą zapisywany (głównie w marketingu, kartografii, informatyce) w dwóch różnych formach. Obie są uważane za poprawne i stosowane w zależności od kręgu kulturowego bądź przyjętego wzorca. Anna Stolińska pisze, że występuje również, choć o wiele rzadziej, forma łączna zapisu tego słowa: *eyetracking* (Stolińska, 2016: 347), mimo że sama w publikacjach zagranicznych stosuje inny zapis: *eye-tracking* (Andrzejewska i in., 2015: 1981). Zdarzają się wręcz sytuacje, w których w tytule artykułu występuje inna wersja terminu (*eye-tracking*) niż w nazwie czasopisma (*eye tracking*) lub materiałach pokonferencyjnych. Oto przykład zapisu bibliograficznego jednej z pozycji: Pan B., Hembrooke H.A., Gay G.K., Granka L.A., Feusner M.K., Newman J.K. (2004), *The determinants of web page viewing behavior: An eye-tracking study*, “Eye Tracking Research and Applications Symposium”, San Antonio, TX, United States.

Podsumowując, wydaje się, że nawet kwestia zapisu wyrazu obcego w polskich publikacjach wymaga uporządkowania. Mogłoby się to dokonać poprzez stworzenie słownika terminologicznego (jedynego wariantu językowego). Rzecz jednak w tym, że nawet jeśli uda się w Polsce przetłumaczyć i rozpowszechnić jedyną wersję angielskiej nazwy, na przykład ang. *Augmentative and Alternative Communication* – ‘wspomagająca i alternatywna komunikacja’, to i tak praktycy czy akademicy często posługują się anglojęzycznymi akronimami, w tym przypadku AAC. Skrót w tej właśnie formie jest stosowany sześciokrotnie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej dotyczącym podstawy programowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017a). Podobnie stało się z akronimami STEM (ang. *Science, Technology, Engineering, Mathematics*) (Zdybel, 2021) czy ASD (ang. *autism spectrum disorder*) – powstało sformułowanie: dziecko z ASD (Pudło, Makowska, Rymarczyk, 2022).

Obok rozpowszechnionego w Polsce i rozpoznawanego angielskiego skrótu AAC pojawił się nowy akronim: AT (ang. *assistive technology*, czyli technologia wspomagająca/asystująca) – mniej znany lub zupełnie nieznan w środowisku nauczycieli, specjalistów czy urzędników ministerialnych. Poprzez rozwinięcie tego skrótu (dodanie liter) tworzone są kolejne pojęcia, takie jak: ATS (ang. *assistive technology service*), ATD (ang. *assistive technology device*), EGAT (ang. *eye-gaze assistive technology*) czy NEGAT (ang. *non eye-gaze assistive technology*) oraz QIAT (ang. *quality indicators for assistive technology*).

W związku z tym można zadać pytanie: „Skoro w przestrzeni lingwistycznej nie funkcjonują polskie akronimy, to czy warto upominać się o przekład anglojęzycznych specjalistycznych terminów?”. Ze względu na intensywny rozwój technologiczny oraz procesy społeczno-kulturowe i polityczne w świecie zachodnim, przetłumaczenie i uporządkowanie nowych pojęć związanych ze zjawiskiem niepełnosprawności oraz ich rozpowszechnienie w środowisku akademickim i oświatowym wydają się ważnymi zadaniami dla polskich badaczek i badaczy.

Słowa mają znaczenie. Język, którym posługuje się środowisko społeczne w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością, kształtuje bez wątpienia postrzeganie świata przez wszystkich. Ten język ewoluował w czasie, a terminy, które były powszechnie używane wiele czy nawet kilka lat temu, są obecnie nie do przyjęcia. Z kolei oddziaływanie języka specjalistycznego na codzienną praktykę nauczycielską pomaga przekroczyć granice i utrzymujące się podziały między edukacją specjalną i włączającą, o których pisze profesor Lani Florian z Uniwersytetu Aberdeen (Florian, 2008: 202–208). Analizuje ona przyswajanie specjalistycznych pojęć i wiedzy przez nauczycieli oraz role, które kadra pedagogiczna przyjmuje, pracując z uczennicami i uczniami o „dodatkowych” lub „specjalnych” potrzebach w szkołach ogólnodostępnych. Bada implikacje użycia pojęcia *specjalne potrzeby* – zwłaszcza w odniesieniu do prób wdrażania włączenia.

Nowe terminy – pięć kategorii

Moim zdaniem nowe terminy i pojęcia z zakresu niepełnosprawności można przyporządkować do pięciu obszarów, obejmujących: koncepcje, klasyfikacje zaburzeń i chorób, komunikację alternatywną i wspomagającą, technologię wspomagającą/asystującą oraz wirtualną rzeczywistość. Poniżej przytaczam tylko wybrane terminy bez ich szczegółowego omawiania, aby zasygnalizować, w jakich obszarach należałoby dokonać uporządkowanego przekładu terminologii obcej na język polski. Bez jej przyswojenia trudno sobie wyobrazić efektywne wdrażanie edukacji włączającej w polskim systemie oświaty.

Pierwsza kategoria nowych terminów i pojęć wiąże się z koncepcjami. Dostrzec można w tym zakresie stopniowe przechodzenie od konsekwentnie rozpowszechnianej i częściowo rozpoznawanej przez szerokie grono odbiorców w Polsce idei edukacji włączającej (ang. *inclusive education*) do koncepcji projektowania uniwersalnego w nauczaniu (ang. *universal design for learning* – UDL, co należałoby raczej tłumaczyć jako „uniwersalne projektowanie uczenia się”) czy projektowania uniwersalnego w edukacji (ang. *universal design in education*). Oba te sformułowania zaczynają pojawiać się w polskich publikacjach naukowych, chociaż to pierwsze jest niezbyt precyzyjnie przetłumaczone, ponieważ termin *learning* nie jest synonimem *teaching*! Koncepcja *universal design for learning* dotyczy realizowania projektów i kształtowania środowiska edukacyjnego, z którego mogą korzystać wszystkie osoby, bez względu na ograniczenia i dysfunkcje rozwojowe. Dzięki UDL można optymalnie projektować środowisko edukacyjne, treści programowe, materiały i zajęcia.

W 2022 roku w polskiej przestrzeni publicznej zaczęto zastępować używane już od pewnego czasu sformułowanie *edukacja włączająca wysokiej jakości* (Szumski, 2019; Mroczek, 2021) terminem *edukacja wysokiej jakości dla wszystkich* (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2022). W międzynarodowych badaniach edukację włączającą postrzega się jako *thinking intersectionally* (dosłowne tłumaczenie: ‘myślenie intersekcjonalne’, a może lepiej: ‘kompleksowe/przekrojowe’). W tym podejściu następuje przeniesienie rozumienia pojęcia edukacji włączającej, skoncentrowanej wyłącznie na dzieciach z niepełnosprawnością, na wszystkie dzieci potrzebujące wsparcia ze względu na ich płeć, rasę, język, przynależność do klasy społecznej (niekorzystną sytuację materialną) czy niepełnosprawność (Peters, 2004; Davis, 2008). We wcześniejszym ujęciu edukacji włączającej zwracano uwagę wyłącznie na dzieci z niepełnosprawnością, przez co wzmocniano nierówności nie tylko w edukacji, ale i w całym społeczeństwie (Beśić, 2020: 112). Z polskiej perspektywy społecznej jest to zupełnie nowe spojrzenie na ideę włączenia, ale nie z perspektywy edukacyjnej, ponieważ dzieci ze szczególnymi uzdolnieniami są w Polsce zaliczane do grupy uczniów o specjalnych potrzebach i pozostają w kręgu zainteresowań pedagogiki specjalnej (w ramach subdyscypliny pedagogika uzdolnionych i utalentowanych).

W ramach edukacji włączającej wyodrębniono w ostatnich latach procedurę wielowymiarowego opisu funkcjonowania dziecka. Jest ona zawarta w pojęciu *diagnoza funkcjonalna* (Domagała-Zyśk, Knopik, Oszwa, 2018; Knopik, 2018). Dotyczy ona wszystkich dzieci, którym udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna, również tych z niepełnosprawnością (Rozporządzenie Ministra Edukacji

Narodowej, 2017b). W związku z tym, że ta forma wielowymiarowej diagnozy ma w niedalekiej przyszłości zastąpić opinie i orzeczenia wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, konieczne wydaje się zaznajomienie środowiska nauczycielskiego z nową terminologią (np. *diagnoza konstatacyjna*, *diagnoza projektująca działanie*, *diagnoza weryfikująca*, *narzędzie pakiet TROS-KA*), wskazującą na holistyczne podejście do diagnozowania uczennic i uczniów.

Następna koncepcja teoretyczna stała się podwaliną projektowania interaktywnych urządzeń cyfrowych, automatycznie adaptujących się (ang. *ability-based design*) do możliwości ruchowych, sensorycznych czy intelektualnych osób z niepełnosprawnością (Wobbrock i in., 2018: 62). Stoi za tym model myślenia zupełnie odmienny od wcześniejszego, w którym to osoba z dysfunkcjami musiała dostosować się do urządzenia (Kochanowicz, 2021: 135). Jeszcze inne koncepcje stoją za sformułowaniami: *wykorzystanie robotów w edukacji włączającej* (ang. *educational robotics for inclusive education – ET*) (Daniela, Lytras, 2018) czy *skala mierzenia obaw przed edukacją włączającą* (ang. *the concerns about inclusive education scale – CIES*). Tym ostatnim terminem określa się skalę służącą w wielu krajach do badania obaw nauczycieli w związku z włączającym podejściem do edukacji uczniów z niepełnosprawnością (Lozano i in., 2022).

Kolejną nową koncepcją, którą można odnaleźć w literaturze międzynarodowej, jest *gatekeeping*. Ten termin można przetłumaczyć jako *zatrzaszkwanie drzwi* (edukacji włączającej) (Poed, Cologon, Jackson, 2022). *Gatekeeping* opisuje dwie sytuacje – gdy rodzice dziecka z niepełnosprawnością są zniechęceni do umieszczenia go w szkole ogólnodostępnej i gdy sami rodzice nie chcą się na takie rozwiązanie zgodzić. *Gatekeeping* może mieć miejsce wtedy, gdy szkoła oferuje zajęcia dla dziecka z niepełnosprawnością tylko w niepełnym wymiarze godzin lub oświadcza, że nie ma udogodnień lub dostępu do finansowania, aby zaspokoić potrzeby dziecka i dlatego kieruje rodziców lub opiekunów do szkoły oddalonej od ich miejsca zamieszkania lub sugeruje nauczanie w domu. Drugi rodzaj sytuacji określanej mianem *gatekeeping* występuje, gdy rodzice mnożą trudności, aby ich dziecko z niepełnosprawnością nie zostało włączone do edukacji ogólnodostępnej. W australijskich badaniach nad tym zjawiskiem dostrzeżono różnicę pomiędzy szkołami państwowymi, w których występuje nadreprezentacja dzieci z niepełnosprawnością, a szkołami prywatnymi, mającymi odrębny system rekrutacyjny (Graham, Proctor, Dixon, 2016).

Druga kategoria pojęć dotyczy obszaru klasyfikacji zaburzeń i chorób. Klasyfikacją częściowo rozpoznawaną, ale wciąż rzadko stosowaną w diagnostyce przez środowisko pedagogiczne, jest Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (2009) – ICF, która zasadza się na umiejętności rozróżniania modelu medycznego od modelu biospołecznego. Niewiele nauczycieli jest przygotowanych do jej stosowania w swojej pracy pedagogicznej jako procedury związanej z diagnozą funkcjonalną, wynikającą bezpośrednio z ICF.

Kolejne dwie klasyfikacje, które są na szeroką skalę wykorzystywane w psychologii i medycynie, to: Diagnostyczna i Statystyczna Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych (ang. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*), obowiązująca od 2013 roku, oraz Międzynarodowa Statystyczna

Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ang. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD-11*), obowiązująca od 2018 roku (do końca 2023 roku powinno pojawić się polskie tłumaczenie). W kolejnych edycjach tych klasyfikacji nastąpiły zmiany dotyczące głównie nazewnictwa i dookreślenia kryteriów diagnostycznych. Obie klasyfikacje należy stosować zasadniczo łącznie, czyli znać i rozumieć opisane w nich terminy i pojęcia – oczywiście w zależności od kontekstu ich wykorzystania: medycznego lub *stricte* edukacyjnego.

Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne zastąpiło w piątym wydaniu klasyfikacji (DSM-5) *upośledzenie umysłowe* terminem *niepełnosprawność intelektualna* oraz umieściło w nawiasie nazwę *zaburzenie rozwoju intelektualnego*, aby wskazać, że zdiagnozowane deficyty zdolności poznawczych zaczynają się w okresie rozwojowym. Z zaburzeń autystycznych wyłączono zespół Retta, ze względu na jego podłoże genetyczne, i wprowadzono nowe kryteria diagnostyczne dotyczące zaburzeń ze spektrum autyzmu (scalona nazwa ang. *autism spectrum disorder – ASD*). Zaburzenia komunikacji umieszczono w obszernej kategorii zaburzeń neurorozwojowych oraz zmieniono nazwy wielu z nich (Jastrzębowska, 2019). Autorzy DSM-5 wyjaśniają, że te zmiany dostosowują klasyfikację do terminologii używanej przez Międzynarodową Klasyfikację Chorób Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) (Rynkiewicz, Kulik, 2013; Morrison, 2016).

Również w jedenastej wersji klasyfikacji (ICD-11) powstałej na zlecenie Światowej Organizacji Zdrowia wprowadzono liczne zmiany. Dotyczą one spraw zasadniczych, takich jak: przebudowa systemu kodowania, przystosowanie klasyfikacji wyłącznie do użytku cyfrowego, oraz spraw szczegółowych: usunięcia nazwy *zespół Aspergera* czy wprowadzenia nowego nazewnictwa i podziału w odniesieniu do zaburzeń neuropoznawczych i zaburzeń neurorozwojowych – zamiast terminu *niepełnosprawność intelektualna* pojawia się termin *zaburzenia rozwoju intelektualnego* (Krawczyk, Święcicki, 2020).

Zarówno psychologowie, jak i nauczyciele powinni mieć kompetencje językowe zgodne z najnowszymi wytycznymi diagnostycznymi, ponieważ nie tylko zapoznają się z dokumentacją dziecka z niepełnosprawnością, ale i projektują dla niego wczesne wspomaganie rozwoju czy udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Natomiast wszystkie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2017 roku, nieodnoszące się do wyżej wymienionych klasyfikacji, poprzez kategoryzowanie dzieci z niepełnosprawnością do zamkniętej listy zaburzeń, w tym poprzez posługiwanie się nieaktualnym nazewnictwem: *uczeń niepełnosprawny*, *zespół Aspergera* (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 2017c), połączenie niepełnosprawności ruchowej z afazją (orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego), powodują niezrozumienie oraz zamęt komunikacyjny i powstanie nieprofesjonalnego żargonu, np. *Aspergeryk* w dokumentacji szkolnej. Również podwójne, odmienne znaczeniowo orzecznictwo resortu oświaty (z 2017 roku) i polityki społecznej (z 2002 roku) nie pokrywa się i pogłębia chaos nawet w określaniu rodzaju czy stopnia niepełnosprawności.

Trzecia kategoria pojęć jest związana z rozwojem komunikacji wspomagającej i alternatywnej (ang. *augmentative and alternative communication – AAC*). W związku z tym, że jest to obszar praktyki klinicznej, mającej na celu kompensowanie – okresowo lub na stałe – różnego stopnia trudności

w porozumiewaniu się, czyli odbieraniu lub/i ekspresji wypowiedzi, wymaga on przyswojenia wiedzy specjalistycznej i umiejętności posługiwania się obszerną terminologią. Dzięki licznym publikacjom i zaangażowaniu wielu praktyków nazwy anglojęzyczne zostały w Polsce zaimplementowane i można się spodziewać, że zgodnie z ideą dobrych praktyk nastąpi transfer wiedzy ze szkolnictwa specjalnego i integracyjnego do szkolnictwa ogólnodostępnego (von Tetzchner, Martisen, 2002).

Uzyskałam potwierdzenie konieczności tego procesu, gdy w lutym 2023 roku prowadziłam zajęcia z zakresu AAC dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego realizujących specjalistyczne studia podyplomowe na jednym z głównych polskich uniwersytetów. Oprócz dwóch studentek, które ukończyły liczne kursy z AAC, żadna z pozostałych pięćdziesięciu osób nigdy nie słyszała o alternatywnych i wspomagających sposobach porozumiewania się. Dla nich wiedza z tego zakresu była absolutną nowością. Każdy termin i akronim wzbudzał żywe zainteresowanie, ponieważ odsłaniał fragment rzeczywistości, z którą obecnie nauczyciele mają do czynienia w przedszkolach ogólnodostępnych i są zobowiązani do budowania systemu komunikacyjnego dla dziecka niemówiącego. Przy tej okazji można myśleć o przyszłym (*in spe*) zawodzie terapeuty lub specjalisty AAC (niebędącym obowiązkowo z wykształcenia logopedą).

Czwarta kategoria nowych pojęć jest związana z technologią wspomagającą/asystującą (ang. *assistive technology* – AT), mało znaną w Polsce. Wyżej wspomniane nauczycielki rozszyfrowały (niepoprawnie w tym przypadku) ten skrót jako *analiza transakcyjna*. W polskich publikacjach występują równoległe dwa tłumaczenia tego wyrażenia: jako *technologia wspomagająca* – głównie w obszarze edukacji, w tym komunikacji alternatywnej i wspomagającej (Grycman, Kaczmarek, 2014) oraz jako *technologia asystująca* – wówczas jest stosowany polski akronim TA – w publikacjach z dziedziny nauk medycznych i nauk o zdrowiu, inżynierii technicznych czy nauk socjologicznych (Zdrodowska, 2018). Światowa Organizacja Zdrowia szacuje, że ponad miliard ludzi na całym świecie potrzebuje jednego lub więcej produktów z zakresu technologii wspomagającej/asystującej (AT), przewiduje także, że zapotrzebowanie na produkty AT będzie rosnąć i w roku 2050 obejmie ponad dwa miliardy osób. Osoby najbardziej potrzebujące technologii wspomagającej to dzieci i młodzież z niepełnosprawnością. Nowe terminy z tego obszaru, które mają już ugruntowane znaczenie na Zachodzie, to: *międzynarodowe wskaźniki jakości technologii wspomagających* (ang. *quality indicators for assistive technology* – QIAT), *urządzenia do sterowania wzrokiem* (ang. *eye-gaze control devices* – EGCD), *komputery sterowane wzrokiem* (ang. *eye-gaze controlled computer* – EGCC) (Kochanowicz, 2021). Do najnowszych należy zaś zaliczyć: *eye-tracking w technologii wspomagającej* (ang. *eye-tracking assistive technology* – EGAT) czy *technologia wspomagająca bez eye-trackingu* (Non-EGAT lub NEGAT) (Hsieh i in., 2021: 1–22; Kochanowicz, 2021). Terminy te nie pojawiły się dotąd w publikacjach w polskiej wersji językowej. W ramach technologii wspomagających/asystujących wyróżnia się dwa działy, określane jako:

- 1) ang. *assistive technology service* (ATS) – propozycja tłumaczenia: usługi asystujące, które oznaczają każdy rodzaj pomocy osobie z niepełnosprawnością w wyborze, nabyciu lub korzystaniu z urządzenia technologii wspomagającej; wsparcie to obejmuje ocenę, zakup, szkolenie i inne usługi związane z nabywaniem i użytkowaniem takich urządzeń;

- 2) ang. *assistive technology device* (ATD) – propozycja tłumaczenia: urządzenia asystujące, którymi określa się dowolny przedmiot, element wyposażenia lub system produktów zmodyfikowany lub dostosowany do osoby z niepełnosprawnością, służący do zwiększenia, utrzymania lub poprawy jej możliwości funkcjonalnych; termin ten nie obejmuje urządzeń medycznych wszczepianych chirurgicznie ani procedury ich wymiany; do tej grupy zalicza się pomoce komunikacyjne do porozumiewania się, podzielone na proste pomoce rozwojowe, edukacyjne, sytuacyjne wydrukowane na papierze (np. z oprogramowania BoardMaker & Speaking Dynamically Pro), pomoce elektroniczne, komunikatory (BigMack, step by step, QiuckTalker, iTalk2 i wiele innych) czy pomoce wysokiej technologii (polskie urządzenie C-Eye® czy szwedzki sprzęt Tobii I-15); dodać należy wiele innych rodzajów urządzeń, sprzętów, materiałów i oprogramowania, wspierających codzienne funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością, komunikację z nimi oraz ich edukację i terapię.

W tej kategorii funkcjonuje za granicą zawód terapeuty lub specjalisty AT. Również w Polsce należałoby wprowadzić podobne rozwiązanie – ze względu na intensywny rozwój technologiczny. We Francji prowadzone są studia na kierunku informatyka/matematyka o nazwie Technologie et Handicap, w czasie których kształcą się konstruktorów urządzeń i oprogramowania z obszaru AT.

Piąta kategoria nowych pojęć dotyczących edukacji włączającej jest związana z wirtualną rzeczywistością (ang. *virtual reality techniques* – VR) **oraz technologią Metaverse**. Obecnie rozwijają się nowoczesne techniki polegające na komputerowej symulacji środowiska, w którym użytkownik może się poruszać i oddziaływać na wirtualną przestrzeń, zdarzenia, obiekty i osoby (awatary). Wirtualne środowisko jest zwykle trójwymiarowe i stanowi często replikę realnego świata pod względem wyglądu i zachodzących w nim zjawisk fizycznych (Budziszewski i in., 2011: 6). Przykładem nowatorskiej technologii w tym zakresie jest opracowana we Włoszech aplikacja NOBE (No OBstacle to Emotion®), wykorzystująca platformę multisensoryczną, która pozwala osobom z niepełnosprawnością na interaktywne doświadczanie sztuki wizualnej poprzez różne narządy zmysłów, tj. wzrok, słuch, węch i/lub dotyk (Corradi i in., 2011: 928). W odróżnieniu od rzeczywistości wirtualnej (VR) i rzeczywistości rozszerzonej (AR) Metaverse to nowa technologia, która zapewnia głębsze, trwałe, wciągające doświadczenie 3D (fizyczno-cyfrowe). Umożliwia multisensoryczne, poznawcze i społeczne oddziaływanie w neurorehabilitacji dzieci i młodzieży (Calabrò i in., 2022). W Kanadzie i Szwajcarii prowadzone są badania mające na celu dostosowanie tej technologii do osób z niepełnosprawnością, w szczególności Metaverse o nazwie Decentraland (Seigneur, Choukou, 2022). Z najnowszej literatury wynika, że aby zrozumieć zalety i ograniczenia tej obiecującej technologii zwiększającej lub w ogóle umożliwiającej zaangażowanie się w terapię osób z niepełnosprawnością, trzeba przetłumaczyć kilkanaście definicji. Do takich wyrażen należy zaliczyć między innymi angielskie terminy: *augmented human*, *human augmentation*, *human-centered computing*, *an experience spanning the digital and physical worlds* czy *interoperable* (Ball, 2020; Seigneur, Choukou, 2022). Matthew Ball (2020) tłumaczył, czym nie jest Metaverse – nie jest wirtualnym światem, wirtualną przestrzenią, rzeczywistością wirtualną, gospodarką cyfrową i wirtualną, grą, wirtualnym sklepem, platformą itp.

Wnioski i rekomendacje

W ostatnich latach coraz większa liczba polskich badaczek i badaczy czyta, pisze i publikuje swoje doniesienia niemal wyłącznie w języku angielskim, z powodu korzyści ze współpracy i rozpoznawalności międzynarodowej. Na przestrzeni lat 2014–2023 zauważyć można wyraźny trend wzrostowy w tym zakresie i faktyczne umiędzynarodowienie polskich badań ogłaszanych w prestiżowych czasopismach naukowych (Szumski, Smogorzewska, Grygiel, 2019; Błeszyński i in., 2022). W latach 2019 i 2020 było to odpowiednio 40 i 80 milionów złotych wydanych na publikacje w zagranicznych czasopismach (Bernacki, 2022). Publikacje o międzynarodowym współautorstwie umożliwiają, jak pisze Marek Kwiek, nie tylko premię w formie cytowań (sukces indywidualny), ale i prestiż instytucjonalny oraz pokonywanie dysproporcji między krajami Europy Środkowej i Wschodniej a Zachodniej (Kwiek, 2021: 47). Istnieje zatem realne ryzyko, że bez konsekwentnego wprowadzania polskiego przekładu wiele terminów i pojęć anglojęzycznych nie pojawi się wcale w polskiej przestrzeni edukacyjnej.

Jak zatem pogodzić zasadność umiędzynarodowienia polskich badań i publikowania ich wyników w języku angielskim (również w czasopismach polskojęzycznych!) z zadaniem przeniesienia specjalistycznego nazewnictwa do polskiej wersji językowej, z koniecznością objaśnienia wiedzy, która kryje się za danymi terminami? Przecież w takiej sytuacji środowisko edukacyjne (zwłaszcza nauczycieli) nie ma możliwości odkrycia, że na świecie istnieją już od dłuższego czasu nowe i sprawdzone metody edukacyjne oraz technologie (urządzenia i oprogramowanie), rozwijane są koncepcje i stosowane rozwiązania prawne inspirowane badaniami prowadzonymi na dużych grupach w różnych krajach (Hehir i in., 2014). W procesie wdrażania edukacji włączającej nie wystarczy już tylko intuicja czy doświadczenie nauczycieli, konieczne jest korzystanie z międzynarodowych źródeł wiedzy.

Jednym z najważniejszych wymogów skutecznej komunikacji jest jednolitość terminologii, która, niestety, nie wytwarza się sama z siebie, lecz wymaga przemyślanych działań i struktur organizacyjnych. Stąd potrzeba istnienia stowarzyszeń lub gremiów dbających o stan terminologii i jej upowszechnianie. Wydaje się, że jest to zadanie dla środowiska akademickiego (lingwistów wraz z ekspertami związanymi z subdyscyplinami), które nie powinno rezygnować z uprawiania nauki w ojczystym języku. Jakość tych działań powinna być weryfikowana przez osoby z niepełnosprawnością, zaproszone do współtworzenia tej przestrzeni terminologicznej.

Kwestia tłumaczenia terminów obcych i ustanawiania nowych terminów polskich obejmuje wprowadzanie definicji sprawozdawczych (zgodnych z obowiązującą konwencją znaczeniową) lub definicji projektujących (przypisanie nowych znaczeń wyrazom). W związku z tym, że polskie badaczki i polscy badacze tłumaczą często na język angielski swoje teksty przeznaczone do publikacji w polskich czasopismach, to może należałoby je rozpowszechniać w dwóch wersjach językowych. Skoro przy anglojęzycznych terminach przetłumaczonych na polski pozostawia się zwykle oryginalne akronimy (z czasem powszechnie rozumiane i używane), to tym bardziej nie można ignorować roli, jaką odgrywa specjalistyczne słownictwo, szczególnie dotyczące edukacji włączającej. Tak stało

się z akronimami AAC czy STSM, i tak pewnie stanie się z AT. Oczywiście w procesie tłumaczenia wymaga się od badacza specyficznych kompetencji językowych, łączących wiedzę ekspercką z umiejętnością transferu danego terminu z języka wyjściowego do docelowego, z uwzględnieniem uwarunkowań kulturowych.

Grzegorz Szumski pisze o budowaniu szkoły nowego typu (innowacyjnym modelu szkoły powszechnej) w kontekście wdrażania edukacji włączającej w Polsce (Szumski, 2019: 24). W refleksji nad realizacją procesu edukacji włączającej w Polsce istotne znaczenie przypisuje się danym liczbowym. Według informacji Najwyższej Izby Kontroli z 2020/2021 roku 65% uczniów i uczennic z orzeczeniem o kształceniu specjalnym, czyli około 120 tysięcy, uczęszczało do szkół ogólnodostępnych. Z kolei w zajęciach przedszkolnych ogólnodostępnych uczestniczyło 85% ogółu dzieci z orzeczeniem o kształceniu specjalnym, czyli 37 tysięcy (Najwyższa Izba Kontroli, 2020).

Z obliczeń Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w roku szkolnym 2021/2022 w specjalnych szkołach podstawowych uczyło się 48,3 tys. dzieci. Ponadto do oddziałów przy szkołach podstawowych ogólnodostępnych uczęszczało 103 tys. uczennic i uczniów z niepełnosprawnością. Łączna liczba dzieci objętych kształceniem specjalnym wyniosła 151,4 tys., tj. 4,8% ogólnej liczby dzieci. Pod względem płci przeważali chłopcy (68,4%). W roku szkolnym 2021/22 tylko 6,7 tys. dzieci uczęszczało do przedszkoli specjalnych, a 40,8 tys. dzieci z niepełnosprawnością (2,8% ogólnej liczby dzieci) przebywało w ogólnodostępnych placówkach wychowania przedszkolnego (Główny Urząd Statystyczny, 2021).

Z roku na rok spada liczba uczennic i uczniów kształcących się w przedszkolach i szkołach specjalnych. W poszczególnych latach szkolnych od 2016 do 2019 roku do szkół specjalnych uczęszczało odpowiednio: 45%, 43%, 41% i 39% ogółu dzieci mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (Najwyższa Izba Kontroli, 2020: 11). Podobnie spada liczba samych szkół specjalnych: w roku szkolnym 2016/2017 było ich około 2400, w roku szkolnym 2019/2020 już tylko nieco ponad 1900 (Najwyższa Izba Kontroli, 2020: 35).

Co to oznacza dla nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych? Przede wszystkim konfrontację z nową rzeczywistością edukacyjną, czyli pracą z grupą zróżnicowaną. Z wielu badań, w tym Iwony Chrzanowskiej, wynika, że pozytywnemu nastawieniu nauczycieli do edukacji włączającej towarzyszą poważne obawy. Autorka określa to nastawienie jako „warunkowanie postaw akceptujących”, ponieważ wiąże się ono z odczuciem nauczycieli, że nie mają oni wystarczających kwalifikacji, a szkoły nie są przygotowane do przyjęcia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. W efekcie zdaniem pedagogów niemożliwe jest osiągnięcie sukcesu w pracy edukacyjnej (Gajdzica, 2011; Chrzanowska, 2019: 46; Dignath i in., 2022; Boyle, Allen, 2023).

W liście *Nie o taką oświatę mi chodzi* – autorstwa Agaty Adamek, Sekretarz Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” z 15 lutego 2022 roku – znalazło się stwierdzenie o „dopychaniu kolanem projektu dotyczącego nauczania włączającego” (Adamek, 2022). Taki właśnie odbiór

wdrażania edukacji włączającej zdaje się dominować wśród nauczycieli. Dyrektorzy, nauczyciele i rodzice podkreślają, że samo umieszczanie dzieci z niepełnosprawnością w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych (często ogólnodostępnych tylko z nazwy) nie stanowi rzeczywistej inkluzji bez towarzyszących jej zmian strukturalnych, na przykład w organizacji, programie nauczania oraz strategiach nauczania i uczenia się (Chrzanowska, 2021).

Wydaje się, że zrozumienie, w jaki sposób kolejne pokolenia czerpią z historii postrzegania niepełnosprawności, ze zmieniającej się praktyki oraz języka, dzielenia się doświadczeniami, edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, może pomóc uchwycić cel reformy systemu oświatowego w Polsce. Skoro język jest narzędziem konstruowania umysłowego świata, zwłaszcza społeczno-kulturowego, to należałoby oczekiwać, że dokona się obecnie swoista rewolucja językowa oddziałująca na praktykę edukacyjną i świadomość społeczności szkolnej. Przystawianie języka specjalistycznego buduje nie tylko kompetencje językowe, ale również merytoryczne (Mamet, 2002: 141, 144).

Terminologia z zakresu edukacji włączającej zmieniła się w ostatnich latach, dlatego zasadne wydaje się organizowanie szkoleń terminologicznych dla nauczycieli, mających na celu dostosowanie praktyki do nowej rzeczywistości, a także szkoleń dla środowiska akademickiego, aby w publikacjach przestrzegano standardów przetłumaczonego przez określonych ekspertów słownictwa. Szkolenia można by uzupełnić/zastąpić nowoczesnym słownikiem specjalistycznym w wersji cyfrowej i interaktywnej, w którym zaprezentowano by aktualny stan wiedzy. Z rozmów z nauczycielkami wynika, że książka wydana w formie tradycyjnej, na przykład *Podręczny słownik terminów AAC* (Grycman, Kaczmarek, 2014), jest zbyt rozbudowana i przez to nie w pełni wykorzystana przez wielu pedagogów.

Pożyteczne byłoby też opracowanie przez ekspertów zaleceń terminologicznych, z których mogłoby korzystać środowisko pedagogiczne i akademickie przy opracowywaniu komunikatów ustnych i pisemnych dotyczących zjawiska niepełnosprawności, przemówień i prezentacji, komunikatów dla prasy, postów w mediach społecznościowych, komunikatów wewnętrznych i innych formalnych lub nieformalnych dokumentów. Takie rekomendacje powstały w wielu krajach w formie tabel, dostępnych często w wielojęzycznej wersji cyfrowej.

Moim zdaniem za efektywnością wdrażania edukacji włączającej stoją zmotywowana i silna kadra kierownicza, mająca mocne oparcie w prawie oświatowym i modelu finansowania, elastyczna podstawa programowa oraz kadra pedagogiczna wyposażona w wiedzę z zakresu nowej terminologii. Język kształtuje kompetencje merytoryczne nauczycieli, a biegłość językowa w wymiarze specjalistycznym pozwala im bez wątplenia na poszerzanie świadomości oraz doskonalenie praktyki edukacyjnej (Strykowski, 2005; Alcina, 2011). Z badań Anny Nowak (2020: 175) wynika, że nauczycielki chętnie doksztalcają się poprzez czytanie literatury fachowej, ponieważ wiedzą, że bez znajomości nowej terminologii i pojęć opisanych w publikacjach międzynarodowych będzie im trudno poszerzać swą wiedzę o zjawisku niepełnosprawności. Dlatego niezastąpione wydają się polskojęzyczne publikacje środowiska akademickiego, będące nośnikiem wiedzy, udostępniające nową terminologię,

pozwalające na wypracowanie jednolitego i uniwersalnego aparatu pojęciowego z zakresu edukacji włączającej. Tłumaczenie oraz wdrażanie nowej terminologii z wyczerpującą merytoryczną argumentacją jawi się jako szansa na zmianę horyzontów myślowych pedagogów (i nie tylko) o edukacji włączającej wysokiej jakości dla wszystkich dzieci.

Bibliografia

Adamek Agata (2022), *Nie o taką oświatę mi chodzi*, https://www.solidarnosc.org.pl/oswiata/index.php?option=com_content&view=article&id=992:nie-o-tak%C4%85-o-%C5%9Bwiat%C4%99-mi-chodzi&catid=162&Itemid=797&lang=pl (dostęp: 20.02.2022).

Ainscow Mel (2005), *Developing inclusive education systems: What are the levers for change*, „Journal of Educational Change”, vol. 6(2), s. 109–124.

Ainscow Mel (2013), *From special education to effective schools for all: a review of the progress so far*, [w:] Lani Florian (red.), *The Sage Handbook of Special Education (Forthcoming)*, London: Sage Publications Ltd., s. 146–159.

Alcina Amparo (red.) (2011), *Teaching and Learning Terminology: New Strategies and Methods*, Amsterdam: John Benjamins.

Andrzejewska Magdalena, Stolińska Anna, Błasiak Władysław, Pęczkowski Paweł, Rosiek Roman, Rożek Bożena, Sajka Mirosława, Wcisło Dariusz (2015), *Eye-tracking verification of the strategy used to analyse algorithms expressed in a flowchart and pseudocode*, „Interactive Learning Environments”, vol. 24(8), s. 1981–1995.

Ball Matthew (2020), *The Metaverse: What It Is, Where to Find it, and Who Will Build It*, <https://www.matthewball.vc/all/the-metaverse> (dostęp: 15.05.2023).

Beetz Michael, Engel Uwe, Hoyer Nina, Kähler Lorenz, Langer Hagen, Schultheis Holger, Straube Sirko (2023), *Trustworthiness and Well-Being: The Ethical, Legal, and Social Challenge of Robotic Assistance*, [w:] Uwe Engel (red.), *Robots in Care and Everyday Life. Future, Ethics, Social Acceptance*, Cham: Springer, s. 1–26.

Benigno Vicenza, Caruso Giovanni, Ravicchio Fabrizio, Repetto Manuela, Trentin Guglielmo (2014), *Do BYOD (Bring Your Own Device) technologies support inclusive virtual classrooms?*, 7th International Conference of Education, Research and Innovation, 17th–19th November, IATED Academy, Seville, s. 6239–6248.

Bernacki Włodzimierz (2022), *Rozmowa forum: Sloty prowadzą do uśredniania wyników (wywiad przeprowadził: Piotr Kieraciński)*, „Forum Akademickie”, t. 12, s. 20–23.

Beśić Edvina (2020), *Intersectionality: A pathway towards inclusive education?*, „Prospects”, vol. 49, s. 111–122.

Bhattacharya Usree, Pradana A. Wisnu, Wei Xing, Tarquinio Daniel, Datta Olivia, Anderson Kaleigh, Cruz-Díaz Nicole (2022), *Medical communication and advocacy through eye-tracking AAC: Implications for applied linguistics*, „EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages”, vol. 9(1), s. 71–90.

Błęszyński J. Jacek, Lubińska-Kościółek Elżbieta, Zielińska Jolanta (2019), *Zastosowanie techniki eye trackingu w diagnozie dzieci ze spectrum autyzmu*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Błęszyński J. Jacek, Rumińska Aleksandra, Hamerlińska Agnieszka, Stefańska-Klar Renata, Warszawa Agnieszka (2022), *The experience of the COVID-19 pandemic by persons with ASD: Social aspects*, „PLOS ONE”, vol. 17(6), e0267123.

- Boslaugh Sarah (2007), *Secondary analysis for public health: A practical guide*, New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu Pierre (1991), *Language and symbolic power*, Cambridge: Harvard University Press.
- Boyle Christopher, Allen Kelly-Ann (2023), *Understanding the Issues in Inclusive Education: Working Towards Equitable and Accessible Education for All Students*, [w:] Christopher Boyle, Kelly-Ann Allen (red.), *Research for Inclusive Quality Education. Sustainable Development Goals Series*, Singapore: Springer, s. 1–9.
- Brescia-Zapata Marta, Krejtz Krzysztof, Orero Pilar, Duchowski T. Andrew, Hughes J. Chris (2022), *VR 360 Subtitles: Designing a Test Suite with Eye-Tracking Technology*, „Journal of Audiovisual Translation”, vol. 5(2), s. 233–258.
- Budziszewski Paweł, Grabowski Andrzej, Jankowski Jarosław, Milanowicz Marcin (2011), *Możliwości wykorzystania rzeczywistości wirtualnej do projektowania stanowisk pracy dla osób niepełnosprawnych ruchowo*, „Bezpieczeństwo Pracy”, t. 5, s. 6–8.
- Calabrò S. Rocco, Cerasa Antonio, Ciancarelli Irene, Pignolo Loris, Tonin Paolo, Iosa Marco, Morone Giovanni (2022), *The Arrival of the Metaverse in Neurorehabilitation: Fact, Fake or Vision?*, „Biomedicines”, vol. 10, 2602, s. 1–12.
- Chrzanowska Iwona (2019), *Postawy wobec edukacji włączającej: jakie skutki?*, [w:] Iwona Chrzanowska, Grzegorz Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 44–61.
- Chrzanowska Iwona (2021), *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cohen Anthony (1992), *Post-Fieldwork Fieldwork*, „Journal of Anthropological Research”, vol. 48, s. 339–254.
- Corradi Fabrizio, Federici Stefano, Mele L. Maria, Sperati Carlo, Ruschena Sergio, Dandini de Sylva Saveria (2011), *No Obstacle to Emotion (NOBE): an assistive technology for a multi-sensory experience of visual art*, [w:] Gert J. Gelderblom, Mathijias Soede, Leon Adriaens, Klaus Miesenberger (red.), *Everyday Technology for Independence and Care (Assistive Technology Research Series)*, Amsterdam: IOS Press, s. 927–934.
- D'Alessio Simona (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Daniela Linda, Lytras D. Miltiadis (2018), *Educational Robotics for Inclusive Education*, „Technology, Knowledge and Learning”, vol. 24, s. 219–225.
- Davis Kathy (2008), *Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful*, „Feminist Theory”, vol. 9(1), s. 67–85.
- Dignath Charlotte, Rimm-Kaufman Sara, Ewijk van Reyn, Kunter Mareike (2022), *Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study*, „Educational Psychology Review”, vol. 34, s. 2609–2660.
- Domagała-Zyśk Ewa (2020), *Projektowanie uniwersalne w inkluzyjnej edukacji uczniów ze spektrum autyzmu. Strategie i rekomendacje*, [w:] Anna Prokopiak (red.), *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 139–158.
- Domagała-Zyśk Ewa, Knopik Tomasz, Oszwa Urszula (2018), *Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 10(46), s. 77–90.
- Donnelly J. Verity, Watkins Amanda (red.) (2021), *Kluczowe zasady. Wspieranie tworzenia i wdrażania polityki na rzecz edukacji włączającej*, Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, Odense.

Duchowski T. Andrew (2002), *A Breadth-First Survey of Eye Tracking Applications*, „Behavior Research Methods, Instruments, & Computers (BRMIC)”, vol. 34(4), s. 455–470.

Dumnicka Kinga (2015), *Rola organizacji pozarządowych we wspieraniu kształtowania środowiska akademickiego przyjaznego osobom z niepełnosprawnościami oraz zwiększaniu szans zawodowych absolwentów z niepełnosprawnościami*, [w:] Bernadeta Szczupał, Katarzyna Kutek-Sładek (red.), *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, s. 233–246.

Dycht Marzena (2014), *Ku nowej tożsamości pojęciowej pedagogiki specjalnej*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, t. 25(3), s. 55–70.

Florian Lani (2008), *Special or inclusive education: Future trends*, „British Journal of Special Education”, vol. 4(35), s. 202–208.

Gaebel Wolfgang, Zielasek Jürgen, Reed M. Geoffrey (2017), *Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologie oraz obecny status*, „Psychiatria Polska”, t. 51(2), s. 169–195.

Gajda Stanisław (2020), *Terminologia a współczesna rzeczywistość naukowa*, „Poradnik Językowy”, t. 5(774), s. 7–17.

Gajdzica Zenon (2011), *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] Zenon Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, s. 263–273.

Gałkowski Tadeusz (2000), *Nowe podejścia do niepełnosprawności. Uporządkowania terminologiczne*, „Logopedia”, t. 28, s. 167–173.

Głodkowska Joanna (2020), *A socially inclusive culture as a source of the model of educational changes from the perspective of teaching according to differences*, [w:] Joanna Głodkowska (red.), *Inclusive Education. Unity in Diversity*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej, s. 15–37.

Główny Urząd Statystyczny (2021), *Osoby niepełnosprawne w 2021 r. Informacje sygnałowe*, Kraków: Urząd Statystyczny w Krakowie.

Graham J. Linda, Proctor Helen, Dixon M. Roselyn (2016), *How schools avoid enrolling children with disabilities*, „The Conversation”, vol. 28, s. 1–3.

Grycman Magdalena, Kaczmarek B. Bogusława (2014), *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Grzegorzewska Maria (1964), *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej.

Hastrup Kristen (2008), *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Heaton Janet (2008), *Secondary analysis of qualitative data: an overview*, „Historical Social Research”, vol. 33(3), s. 33–45.

Hehir Thomas, Shifter Laura, Grindal Todd, Ng Monica, Eidelman Hadas (2014), *Review of Special Education in the Commonwealth of Massachusetts: A Synthesis Report*, Boston: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education.

Hornby Garry (2014), *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*, New York: Springer Science.

- Hsieh Yu-Hsin, Borgestig Maria, Gopalarao Deepika, McGowan Joy, Granlund Mats, Hwang Ai-Wen, Hemmingsson Helena (2021), *Communicative Interaction with and without Eye-Gaze Technology between Children and Youths with Complex Needs and Their Communication Partners*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, vol. 18, s. 1–22.
- Jastrzębowska Grażyna (2019), *Zaburzenia neurorozwojowe. Zmiany w podejściu teoretycznym i diagnostycznym*, „Logopedia”, t. 48(1), s. 27–46.
- Johnston P. Melissa (2014), *Secondary Data Analysis: A Method of which the Time Has Come*, „Qualitative and Quantitative Methods in Libraries”, vol. 3, s. 619–626.
- Knopik Tomasz (2018), *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Knopik Tomasz, Papuda-Dolińska Beata, Wiejak Katarzyna, Krasowicz-Kupis Grażyna (2021), *Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej*, „Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, t. 42, s. 53–69.
- Kochanowicz M. Aneta (2016), *Dziecko w śpiączce. Sens życia, sens troski*, Łódź: Wydawnictwo Palatum.
- Kochanowicz M. Aneta (2021), *Using Eye-Tracking Technology as an Art Medium and a Tool of Clinical Intervention in Art Therapy of a Child with Multiple Disabilities*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, vol. 24(4), s. 131–149.
- Kraepelin Emil (1899), *Psychiatrie. Ein Lehrbuch für Studierende und Aerzte*, Leipzig: Barth.
- Krause Amadeusz (2021), *Paradigm as a Critical Analysis Tool in Education/Special Education*, „International Journal of Special Education”, vol. 36(1), s. 49–58.
- Krawczyk Piotr, Świącicki Łukasz (2020), *ICD-11 vs. ICD-10 – przegląd aktualizacji i nowości wprowadzonych w najnowszej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO*, „Psychiatria Polska”, t. 54(1), s. 7–20.
- Krägeloh U. Christian, Bharatharaj Jaishankar, Heerink Marcel, Hannon Daniel, Albo-Canals Jordi (2023), *Robots, Neurodevelopmental Disorders, and Psychology: a Bibliometric Analysis and a Case Made for Robopsychology*, „Advances in Neurodevelopmental Disorders”, no. 7, s. 290–299.
- Kwiek Marek (2021), *Umiejętności uczeni badawczych i ich widzialność w świecie. Raport IV*, Poznań: Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM.
- Lozano S. Caroline, Wüthrich Sergej, Büchi S. Jonas, Sharma Umesh (2022), *The concerns about inclusive education scale: Dimensionality, factor structure, and development of a short-form version (CIES-SF)*, „International Journal of Research”, vol. 111, s. 1–12.
- Makoelle M. Tsediso (2020), *Language, Terminology, and Inclusive Education: A Case of Kazakhstani Transition to Inclusion*, „Sage Open”, vol. 10(1), 21582440209.
- Mamet Piotr (2002), *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, [w:] Jan Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki*, t. 2, Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, s. 141–151.
- Mavropoulou Sofia, Mann Glenys, Carrington Suzanne (2021), *The Divide Between Inclusive Education Policy and Practice in Australia and the Way Forward*, „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities”, vol. 18(1), s. 44–52.
- Michałowski Piotr (2017), *Podstawy modelowania terminograficznego*, Warszawa: Instytut Ruscystyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (2009), Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.

Mikrut Adam (2009), *O zakresach znaczeniowych terminów „pedagogika specjalna” i „ortopedagogika”: próba polemiki*, „Niepełnosprawność”, t. 1, s. 69–77.

Ministerstwo Edukacji i Nauki (2022), *Edukacja wysokiej jakości dla wszystkich – konferencja prasowa kierownictwa MEiN*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wysokiej-jakosci-dla-wszystkich--konferencja-prasowa-kierownictwa-mein> (dostęp: 14.02.2023).

Morrison James (2016), *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mroczek Maciej (2021), *Raport statystyczny. Edukacja włączająca w Polsce*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Najwyższa Izba Kontroli (2020), *Informacje o wynikach kontroli. Kształcenie w szkołach specjalnych*, Warszawa: KNO.430.001.2020.

Nowak Anna (2020), *Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli – doniesienia z badań*, „Studia Pedagogiczne”, t. 35, s. 169–181.

Olszewski Sławomir, Parys Katarzyna (2016), *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Pan Bing, Hembrooke A. Helene, Gay K. Geri, Granka A. Laura, Feusner K. Matthew, Newman K. Jill (2004), *The determinants of web page viewing behavior: An eye-tracking study*, „Eye Tracking Research and Applications Symposium”, San Antonio, TX, s. 147–154.

Peters Susan (2004), *Inclusive education: an EFA strategy for all children*, Washington: World Bank.

Poed Shirlaee, Cologon Kathy, Jackson Robert (2022), *Gatekeeping and restrictive practices by Australian mainstream schools: results of a national survey*, „International Journal of Inclusive Education”, vol. 26(8), s. 766–779.

Pudło Monika, Makowska Iwona, Rymarczyk Krystyna (2022), *Deficyty motywacji społecznej w zaburzeniach ze spektrum autyzmu i w schizofrenii*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia”, t. 17(3–4), s. 174–186.

Rakowski Tomasz, Patzer Helena (2018), *Pre-textual Ethnography and the Challenge of Phenomenological Knowledge-making*, [w:] Tomasz Rakowski, Helena Patzer (red.), *Pre-Textual Ethnographies. Challenging the Phenomenological Level of Anthropological Knowledge-Making*, Canon Pyon: Sean Kingston Publishing, s. 1–24.

Reicher Hannelore (2010), *Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review*, „International Journal of Inclusive Education”, vol. 14(3), s. 213–246.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, 2017a (Dz.U. z 2017 r., poz. 356; z 2018 r., poz. 1679; z 2021 r., poz. 1533; z 2022 r., poz. 609 i 1717).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, 2017c (Dz.U. z 2020 r., poz. 1309).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, 2017b (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280; z 2022 r., poz. 1594).

Rynkiewicz Agnieszka, Kulik Marta (2013), *Wystandardyzowane, interaktywne narzędzia do diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu a nowe kryteria diagnostyczne DSM-5*, „Psychiatria”, t. 10(2), s. 41–48.

Seigneur Jean-Marc, Choukou Mohamed-Amine (2022), *How should metaverse augment humans with disabilities?*, [w:] 13th Augmented Human International Conference Proceedings, Canada: ACM, s. 1–6.

Shorter Edward (2005), *Historia psychiatrii. Od zakładu dla obłąkanych po erę Prozacu*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA.

Skotnicka Beata (2019), *Rozumienie pojęcia edukacja włączająca przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, „Kultura i Edukacja”, t. 1(23), s. 230–247.

Stolińska Anna (2016), *Technika eyetrackingowa w studenckich projektach badawczych*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. XXV, s. 347–360.

Strykowski Wacław (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodigmata”, vol. 27(28), s. 15–28.

Szumińska Weronika (2013), *Sposoby reprezentacji wiedzy specjalistycznej w słowniku dla tłumacza*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski: Wydział Lingwistyki Stosowanej, <https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/469/Weronika%20Szumi%C5%84ska%20Sposoby%20reprezentacji%20wiedzy%20specjalistycznej%20w%20s%C5%82owniku%20dla%20t%C5%82umacza.pdf?sequence=1> (dostęp: 14.02.2023).

Szumski Grzegorz (2019), *Koncepcja edukacji włączającej*, [w:] Iwona Chrzanowska, Grzegorz Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 14–24.

Szumski Grzegorz, Smogorzewska Joanna, Grygiel Paweł (2019), *Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis*, „Educational Research Review”, vol. 21, s. 33–54.

Tetzchner Stephan von, Martisen Harold (red.) (2002), *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się. Nauka znaków oraz używania pomocy komunikacyjnych przez dzieci, młodzież i dorosłych z zaburzeniami rozwojowymi*, Warszawa: Stowarzyszenie Mówić bez Słów.

Thurm Audrey, Srivastava Siddharth (2022), *On Terms: What's in a Name? Intellectual Disability and "Condition," "Disorder," "Syndrome," "Disease," and "Disability"*, „American Journal Intellectual and Developmental Disabilities”, vol. 127(5), s. 349–354.

Tomaszczyk Jacek (2014), *Model systemu informacji terminologicznej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Twardowski Andrzej (2018), *Społeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna*, „Studia Edukacyjne”, t. 48, s. 97–114.

UNESCO (1994), *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość*, Salamanka: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2020a), *Światowy raport na temat edukacji – streszczenie 2020: dla wszystkich bez wyjątku*, Paryż: Global Education Mentoring Team, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_pol (dostęp: 14.02.2023).

UNESCO (2020b), *Policy Paper 43. Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*, Paris: Global Education Monitoring Report Team. International Task Force on Teachers for Education, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447> (dostęp: 14.02.2023).

Vessoyan Kelli, Steckle Gill, Easton Barb, Nichols Megan, Siu Mok Victoria, McDougall Janette (2018), *Using eye-tracking technology for communication in Rett syndrome: Perceptions of impact*, „*Augmentative Alternative Communication*”, vol. 34, s. 230–241.

Włoskowicz Wojciech (2018), *O pojęciach, systemach językowych i terminologii onomastycznej*, „*Onomastica*”, R. LXII, s. 73–98.

Wobbrock O. Jacob, Gajos Z. Krzysztof, Kane K. Shaun, Vanderheiden C. Gergg (2018), *Ability-based Design*, „*Communications of the Association for Computing Machinery*”, vol. 61(6), s. 62–71.

Zabala S. Joy, Carl F. Diana (2005), *Quality indicators for assistive technology services in schools*, [w:] Dave Edyburn, Kyle Higgins, Randall Boone (red.), *Handbook of special education technology research and practice*, Whitefish Bay: Knowledge by Design, Inc., s. 179–207.

Zabala S. Joy, Blunt Merv, Carl Diana, Davis Sharon, Deterding Cheryl, Foss Teresa, Hamman Terry, Bowser Gayl, Hartsell Kim, Korsten Jane, Marfilus Scott, McCloskey-Dale Susan, Nettleton Sandra, Reed Penny (2000), *Quality indicators for assistive technology services*, „*Journal of Special Education Technology*”, vol. 15(4), s. 25–36.

Zalecenia Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania (2018/C 195/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN) (dostęp: 14.02.2023).

Zdrodowska Magdalena (2018), *Technologia jako narzędzia społecznej dystynkcji. Nieoczywiste relacje techniki i niepełnosprawności*, „*Kultura Współczesna*”, t. 3(102), s. 13–26.

Zdybel Dorota (2021), *Kuchnia jako laboratorium edukacji STEM w przedszkolu – od eksperymentu do ścieżki uczenia się*, „*Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*”, t. 16/5(63), s. 53–67.

Cytowanie

Aneta M. Kochanowicz (2023), *Znaczenie przekładu specjalistycznych terminów anglojęzycznych dla rozwoju edukacji włączającej w Polsce*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XIX, nr 3, s. 178–201. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.19.3.10>

The Importance of Translating Specialist English Terms for the Development of Inclusive Education in Poland

Abstract: The aim of the article is to make an attempt at showing the importance of translating specialist English terms into Polish for the development of inclusive education in our country. New terms and concepts appear in global research on the phenomenon of disability along with innovative concepts, updating international classifications, pioneering products and technologies, and meeting the need to adapt the education system to European legal regulations. The method of qualitative analysis of the desk research contained in publications available in digital repositories was used. The query was focused on the issue of the emergence of new terminology in the context of implementing the assumptions of inclusive education. The author states that the acquisition of a specialist language not only builds language competences, but also shapes the substantive competences of teachers in kindergartens and mainstream schools. Specialist language proficiency, transfer of the latest knowledge, breaking language barriers all affect social awareness and improve educational practice. There is a real risk that without a Polish translation, many terms and concepts will not appear in the language space due to the fact that Polish scientists often publish only in English, in line with the trend of the internationalization of the Polish science.

Keywords: inclusive education, quality education for all, new terminology, translation of terms and concepts, knowledge transfer, acronyms